PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 6 20 MARCA 1928 ROK VII

USPOSOBIENIE DZIECKA PIERWSZEGO ODDZIAŁU A SZKOŁA.

Pedagogowie poświęcali zawsze n uce elementarnej szczególniejszą uwagę, pracując teoretycznie i praktycznie nad jej udoskonaleniem. Dowodem tego jest literatura pedagogiczna, która obfituje w najrozmaitsze elementarze z przynależnemi komentarzami, w podręczniki do nauki poglądowej, religji itd. Starano się więc ułatwić pracę tak dziecku jak i nauczycielowi. Pomimo tych wysiłków, bywa jednak pierwszy rok nauki dla nowicjusza czasem udręki. Winę w tem ponoszą wszyscy ci, którzy, nie znając dostatecznie fizjologicznych, a więcej jeszcze psychologicznych właściwości dziecka, naukę elementarną fałszywie pojmują i prowadzą. Że pod takiemi warunkami powstać musi anormalny stosunek między naturą dziecka pierwszego oddziału a szkołą, nie ulega wątpliwości.

Zrozumiemy ten stosunek lepiej, gdy uprzytomnimy sobie położenie siedmioletniego malca, którego widnokrąg dotychczas obejmował dom rodzinny, pokój dziecięcy, ulicę, ogród, pole, rzekę i las. A hasając na dziedzińcu bez celu i troski, używał on słońca, swobody i radości, „żył własnem życiem“ umysłowem, zmieniając błyskawicznie przedmiot zainteresowania, będąc zarazem niewolnikiem własnej fantazji. Teraz ów chłopczyk siedzi po kilka godzin dziennie w ponurej klasie, śród gołych ścian, przed poważnym a może nawet srogo patrzącym nauczycielem, któremu podporządkować musi swą wolę i swój sposób myślenia, jako też zajmować się przez dłuższy czas często zupełnie obojętnemi przedmiotami, uczyć się martwych liczb i liter, czytać i pisać. Czy można się dziwić, że dziecko dlatego wybucha czasem płaczem, że szkoła staje się dla niego miejscem udręki i więzieniem?

Dużo jest przyczyn takiego stanu rzeczy. Nie zawsze leżą one po stronie nauczyciela. Pomimo swej dobrej woli i chęci jako też znajomości najnowszych metod nauczania, jest on często bez-

silny wobec innych okoliczności, których jemu zmienić nie wolno. Myślę tutaj przedewszystkiem o celu poszczególnych przedmiotów. Wiemy, co o nim mówią programy ministerjalne. Pod koniec pierwszego roku nauczania dziecko wykazać musi w języku polskim, że umie „czytać wolno, lecz wyraźnie i poprawnie", inaczej mówiąc, winno ono znać wszystkie litery i umieć je pisać oraz łączyć. Celem poznania ich, przerabia się w pierwszej klasie mniej lub więcej obszerny elementarz. W jaki sposób to się odbywa, jest zwykle mniej ważne. Zdarza się wobec tego, że nauczyciel, przerabiając elementarz, przekłada punkt ciężkości z metody na przedmiot, posługując się przy tem werbalizmem, mechanizmem i „drylem". Aczkolwiek dużo pracowano nad tem, by naukę czytania i pisania nowicjuszom ułatwić, to nie usunięto jednak długo jeszcze jej trudności, przynajmniej nie dla siedmiolatek, gdyż one nie odczuwają potrzeby posiadania tego rodzaju umiejętności i dlatego mało niemi się interesują. Lecz na to nie zważa się zbyt wiele, potwierdzając przez to mimowoli słowa Rousseau'a, które i dziś jeszcze mają swe znaczenie: „Czytanie jest biczem dzieciństwa". O racji tego zdania nietrudno przekonać się, przeglądając niektóre elementarze, używane jeszcze dzisiaj w niejednych szkołach. Autorzy tych elementarzy drwią sobie wprost z najprostszych zasad psychologji, podawając w książkach swych mnóstwo niepotrzebnych wyrazów, bezmyślnych zdań lub trudnych łączeń dźwiękowych. I takiemi nonsensami karmi się dziatwę naszą! Nie należy się więc dziwić, że nabywanie umiejętności czytania i pisania z tego rodzaju elementarzy połączone jest z łzami u dzieci, niecierpliwością u nauczyciela i udręką u rodziców. Wobec obfitego materjału elementarza nauczyciel musi rozpocząć czytanie z niego conajmniej już w pierwszym miesiącu roku szkolnego. Inaczej bowiem nie przerobi on elementarza w jednym roku. A wiemy przecież, że niekiedy ocenia się pracę uczącego według czasu, w przeciągu którego zdołał on przejść cały elementarz. Kładąc główny nacisk na czytanie i pisanie, traktuje się inne działy języka polskiego po macoszemu, mianowicie ćwiczenia ustne, jak pogadanki i wiersze lub rysowanie i modelowanie. Nauka czytania i pisania wymaga od dzieci często posługiwania się językiem literackim. Jest to żądanie za trudne dla dzieci tego stopnia. Czego wobec tego trzeba domagać się

od nauki w pierwszej klasie? Przedewszystkiem kontynuowania zajęć, praktykowanych w czasie przedszkolnym. Dziecko chce bowiem pozostać w kontakcie z żyjącemi i martwemi przedmiotami swego otoczenia, chce z niemi się bawić, pragnie widzieć je czynnemi, je naśladować i mieć nadto wolną drogę dla aktywności fantazji, ruchu itd. Uwzględnia te naturalne dążenia duszy dziecięcej „szkoła pracy“ i stosuje je szeroko w nauce, opierając swe zasady na idei aktywności i samodzielności. Powie może kto, że szkoła zawsze uwzględniała życzenia dziecka, szczególnie w nauce poglądowej, w której ważną rolę odgrywają pogadanki. Na taką uwagę jest jedna tylko odpowiedź: za mało, stanowczo za mało przystosowuje szkoła naukę do natury dziecka siedmioletniego.

Przerabia się tam często pogadanki na temat, zawierający przedmiot odosobniony, wyrwany z otoczenia dziecka, który właśnie przez to staje mu się już obcy i budzi u niego mało zainteresowania. Rzadko kiedy odbywają się pogadanki na miejscu, gdzie dany przedmiot się znajduje. Zamiast go przedstawić w naturze, kontentuje się nauczyciel obrazem, a omawiając na nim ów przedmiot, sądzi, że dziecko jest myślą przy rzeczywistym okazie. Jest to jednak gruba omyłka! Dziecko, które nigdy jeszcze nie widziało bociana i jak on, szukając pożywienia, brodzi po wodzie, klekocze itd., będzie opisywało bociana tylko tak, jak widziało go na obrazku, chociażby nawet nie był podobny do rzeczywistego. Będzie ono wprawdzie się przy tem posługiwało pewnemi wyrazami, pamięciowo nabytemi, lecz należytego pojęcia o tym ptaku ono mieć nie będzie. Da się więc u takiego dziecka zauważyć na końcu roku szkolnego mały zasób pojęć nowonabytych a przez to i brak podstawy do wyrażania się. Dodać jeszcze trzeba, że dziecko takiej „obrazkowej“ nauce nie okaże zbyt wielkiego zainteresowania, gdyż nudzi ona tak dziecko jak i nauczyciela.

Do anormalnych stosunków, istniejących między nauką języka polskiego a dzieckiem pierwszego oddziału, dochodzą jeszcze podobne i w rachunkach. I cel tego przedmiotu stoi w przeciwieństwie do natury dziecka siedmioletniego. Sprawność w działaniach osiąga się, jak wiadomo bowiem tylko przez ćwiczenia liczbami niemianowanemi. Lecz operacje takiemi „suchemi“

cyframi, szczególnie przy mnożeniu i dzieleniu niebardzo dziecko interesują w tym wieku. Wogóle trzeba o tem pamiętać, że przeprowadzenie jakiegokolwiek działania może odbyć się metodycznie wzorowo ale pod względem psychologicznym mało odpowiadająco nowicjuszom. Badania psychologów - lekarzy bowiem wykazały, że „zdolność" wykonywania operacyj matematycznych należy do funkcyj wyższych i najpóźniej dojrzewających centr mózgowych, które wobec tego nie należy przeciążać zbytnią pracą już w dzieciństwie. Przekroczenie dziesiątki wymaga już pewnego rozumowania, którego nie można domagać się jeszcze od dzieci tegoż wieku. Jeżeli one pomimo to osiągają pewną wprawę w liczeniu i radę sobie dadzą z czterema działaniami w zakresie do dwudziestu, to jednak bardzo wątpić należy, czy one operują właściwemi pojęciami. Przypuszczać natomiast jedynie można, że czynią one to tylko pamięciowo i mechanicznie.

Niemniej od języka polskiego i rachunków także i nauka religji wykazać może, że nie stoi w harmonji z naturą dziecka siedmioletniego. Naukę religji nawiązuje się w klasie pierwszej do tego, co dzieci poznały w wieku przedszkolnym. Naogół posiadają one jednak z tego okresu szczupłe i niejasne tylko wiadomości. Dzieci słyszały wprawdzie o Bogu, o Chrystusie Panu i Matce Jego, lecz pojęcia te często są niedokładne. Dlatego napotkać można na bardzo naiwne u nich wyobrażenia. Bóg, to według mniemania dziecka, jest to osoba znacznie wyższa od ich ojca, o długiej brodzie, mieszkająca ponad chmurami, będąca rozgniewana podczas nawałnicy itd. Aczkolwiek dziecko ma wielkie upodobanie do opowiadań, to jednak zauważyć można, że opowiadania z historji biblijnej dzieciom pierwszego oddziału niezawsze przypadają do gustu.

Ma to rozmaite przyczyny.

Język biblijny nie odpowiada dziecku małemu, nawet i wtedy jeszcze nie, gdy już jest zmieniony i dzieciom uprzystępniony. A przecież ze względu na autentyczność wypadków niezawsze takie zmiany są dopuszczalne. Dotyczy to przedewszystkiem wszystkich dialogów i wogóle ustępów, pisanych w cudzysłowach. A wiemy, że właśnie one zawierają najtrudniejsze zwroty językowe. Trudności istnieją jednak dla dziecka jeszcze i pod

względem nazw i imion obcych, stosunków geograficznych a przedewszystkiem i w tem, że historja przenosi akcję gdzieś bardzo daleko a nie na teren, dziecku znany. Jeżeli opowiadanie historyj ma mieć wartość na dłuższy czas, trzeba już na tym stopniu dzieci przyzwyczaić do powtarzania opowiadań, przyczem łatwo się zauważyć dadzą wszystkie wymienione trudności.

Siedmioletnie dziecko dlatego napotyka na przeszkody przy opowiadaniu, gdyż nie może ono zmienić tekstu tak, jak mu to fantazja dyktuje. Musi ono powtórzyć opowiadanie jako fakt historyczny lub jako prawdę katechizmową, która nadto zawiera jeszcze niekiedy pojęcia abstrakcyjne, stanowiące niesłychaną trudność dla umysłu siedmioletniego dziecka.

Dziecko zczasem nauczy się napamięć tak opowiadań jak i odpowiedzi katechizmowych lub też t. zw. małego katechizmu. Lecz nie jest to jeszcze dowodem, że czyni ono to pełne zainteresowania i zamiłowania. Bodźcem do pamięciowego powtarzania jest w takim razie albo ambicja, albo chęć radości i zadowolenia, któremi reprodukcje zwykle uwieńczone zostają. Objaw ten można zresztą zauważyć i przy deklamacji wiersza lub nawet przy monotonnem a gładkiem wygłaszaniu kolumn cyfrowych i wyrazów.

Stosunkowo mniej uwydatnia się anormalność pomiędzy naturą dziecka siedmioletniego a resztą przedmiotów, udzielanych na stopniu najniższym. W śpiewie uczą się dzieci łatwych pod względem treści i melodji piosenek, które łączy się niekiedy z językiem polskim, szczególnie z pogadankami jako też z gimnastyką w grach śpiewnych. Tak podczas śpiewu jak i podczas gier panuje u dzieci naturalna radość, o ile ją oczywiście nie przycieniają nieumiejętnie prowadzone ćwiczenia techniczne — i swoboda. Rysunki, dawniej wcale nie praktykowane na tym stopniu, dziś coraz więcej bywają uwzględnione. Nawet nauczyciele-konserwatyści przekonywują się powoli, że rysunek nowicjusza, aczkolwiek małą ma wartość artystyczną, jest reprodukcją wrażeń, których dziecko w tym wieku niezawsze ustnie wyrazić potrafi. Podobnie ma się sprawa z modelowaniem i wycinankami.

Poznań. S. Czarnecka.

KILKA UWAG O PROJEKCIE USTROJU SZKOLNICTWA.

Projekt ustroju szkolnictwa opiera pięcioklasową szkołę średnią ogólnokształcącą i dalszy system szkoły na siedmioklasowej szkole powszechnej. Takie ustosunkowanie szkoły powszechnej do szkół średnich spotkało się jednakże u wielu pedagogów z przeciwem, sceptycyzmem. Wskazuje się bowiem na to, że przez obcięcie niższych klas szkoły średniej obniży się jej poziom, że szkoła powszechna nie może należycie przygotować uczniów do szkoły średniej, ponieważ ma inne cele.

Rozpatrzmy wpierw czy takie ustosunkowanie dwóch rodzajów szkół jest ze względów gospodarczych i wychowawczych uzasadnione. Sądzę, że tak! A to z następujących powodów:

1. Niezawodnie podniesie się poziom i poważanie szkoły powszechnej. Rodzice i społeczeństwo więcej niż dotąd interesować się będą szkołą i sprawami wychowania.

2. Niezamożni rodzice, mieszkający w małych miasteczkach lub wioskach, a chcący swe dzieci kształcić, nie będą potrzebowali posyłać je już w młodym wieku koleją lub powózką do szkół średnich, znajdujących się w sąsiedniem mieście. To codzienne jeżdżenie koleją lub powózką oddziaływuje, jak wiadomo, bardzo ujemnie na rozwijający się organizm dziecka, nie mówiąc już o stronie moralnej i wychowaczej.

3. Dziecka nie wyrywa się ze środowiska kulturalnego dobrze mu znanego. Dziecko ma, aby nie zatraciło bezpośredniego kontaktu z przyrodą, pozostać jak najdłużej wśród swoich, bo wtedy szkoła i środowisko zbliżają, upodobniają się jak najwięcej.

4. Nawet mniej zamożni rodzice będą mieli możność kształcenia swych uzdolnionych dzieci na miejscu. Przytem rodzice będą mieli dzieci pod swem bacznem okiem.

5. Jeżeli nauczycielstwo szkół powszechnych tak nadal metodycznie i teoretycznie doskonalić i dokształcać się będzie, jak dotąd, to jestem przekonany, że w wyższych klasach szkoły powszechnej osiągnie się ten sam cel, jaki jest postawiony niższym klasom szkół średnich.

Rozwój umysłowy osiąga uczeń przez samodzielną, wytężoną pracę, przez należytą gimnastykę umysłową, przez wyszkolenie

intelektu i ćwiczenie swej woli. Rozwinięty umysł, dobra wola i chętna praca są podstawą, na której opierać się może praca w szkole średniej. A jeżeli się mówi, że szkoła powszechna nie jest w stanie dać tych podstaw, to takie twierdzenie jedynie wynikać może z niedostatecznej znajomości rezultatów pracy w szkole powszechnej w Polsce.

Przechodzę do szkół prywatnych w zakresie szkoły powszechnej. W artykule 4 projektu czytamy, że „szkoły i zakłady wychowawcze są rządowe, samorządowe i prywatne“. Uważam, że ten artykuł zawiera największe niebezpieczeństwo, jakie zagraża szkole powszechnej, gdyż spycha ją do roli „kopciuszka“. Rozumiem intencję projektodawców przerzucenia część ciężaru utrzymywania szkolnictwa na barki społeczeństwa.

Owszem, niech istnieją szkoły prywatne i samorządowe w zakresie nauczania szkół średnich, zawodowych, a nawet i wyższej szkoły powszechnej (V, VI, VII kl.). Lecz w zakresie nauczania szkoły powszechnej niższej, t. j. od klasy I do IV włącznie nie powinny istnieć szkoły ani prywatne ani samorządowe.

Dzieci wszystkich obywateli bez wyjątku winny uczęszczać do szkoły powszechnej niższej i żadna szkoła wyższa nie powinna przyjmować uczniów, którzy nie ukończyli szkoły powszechnej niższej. Albowiem wtedy i tylko wtedy spełni szkoła dzieło łączenia warstw, zacierania, łamania i burzenia przegród i przesądów, nieposzanowania i nieporozumienia pomiędzy warstwami społecznemi. Tego się nie osiągnie, jeżeli obok szkoły powszechnej istnieć będą szkoły prywatne i samorządowe.

W interesie demokratyzacji narodu, co więcej, dla nadania szkole powszechnej należytego stanowiska krzewicielki kultury narodowej, zakładanie szkół prywatnych i samorządowych w zakresie szkoły powszechnej niższej należy zabronić przez odpowiednią ustawę. Chcąc jednak pozostawić inicjatywie pedagogicznej szerokie pole do działania, jak np. do wypróbowania nowych metod nauczania i wychowywania, może władza szkolna zezwolić na zakładanie szkół prywatnych nawet w zakresie niższej szkoły powszechnej.

Szkoła ma jednakże nietylko łączyć ale też odróżniać, indywidualizować. Odróżnianie to polega na poszanowaniu różnorod-

ności kulturalnych odrębności, twórczych i indywidualnych dziecka, oraz na uwzględnieniu jego zamiłowań i zainteresowań.

Jak wiadomo, są poważne różnice w stopniu, a poza tem i w kierunku uzdolnienia dzieci. Stopień uzdolnienia można już doskonale poznać do 11 roku życia, natomiast kierunek uzdolnienia, t. zn. czy uzdolnienie idzie po linji praktycznej lub teoretycznej, da się stwierdzić od 11 do 14 roku życia dziecka. Po ukończeniu więc czterech oddziałów (I, II, III, IV) szkoły powszechnej niższej należy na podstawie egzaminu i sprawdzaniu uzdolnień przeprowadzić selekcję uczniów na uzdolnionych, normalnie zdolnych i mniej niż normalnie zdolnych.

Wyższa szkoła powszechna miałaby więc trzy względnie dwa równoległe oddziały (ciągi klasowe), do których uczęszczałyby dzieci, przydzielone według stopnia uzdolnienia.*)

Mając oddziały selekcjonowane, może szkoła powszechna zastąpić zupełnie dobrze niższe klasy szkoły średniej ogólnokształcącej i należycie przygotować oddziały uczniów uzdolnionych do szkół średnich, które m. zd. powinny być nie pięcio- tylko sześcioklasowe.

Okres pięcioletni jest za krótki na dostateczne przygotowanie do dalszego naukowego i zawodowego kształcenia się. Mając na uwadze, że reforma szkolna jest zagadnieniem nietylko społecznem ale i pedagogicznem oraz kulturalnem, żadne z państw romańskich mimo bliskiego pokrewieństwa ich języków z językami klasycznemi ani też żadne z państw anglosaskich mimo nowoczesnych prądów polityczno-społecznych oraz wiekowych doświadczeń w polityce szkolnej, ani nawet bardzo radykalne rządy nie zaprowadziły u siebie pięcioklasowej szkoły średniej ogólnokształcącej. Wskazuję na demokratyczną Francję i socjalistyczny Wiedeń.

Gdyby nasze szkoły średnie były sześcioklasowe, odpadłyby wszelkie kursy przygotowawcze przy szkołach średnich dla dzieci szkół wiejskich (3-, 4-, 5-klasowych oddziałów). Reformatorzy szkolnictwa nie powinni przy rozważaniach brać pod uwagę tylko większe miasta lub też skupienia wiosek, lecz także pamiętać o istotnych warunkach na głuchej wsi i głębokiej prowincji.

---

*) Z takiego podziału uczniów na uzdolnionych i mniej zdolnych zdawał sobie sprawę już Platon, mówiąc, że „indywidualizowanie jest potrzebne, bo tego, co natura dała w talentach, darach i uzdolnieniach, zastąpić nie może żadne wychowanie, żadna szkoła.“

Dzieci, ucząc się sześć lat w szkole powszechnej, pozostaną dłuższy czas w rodzinnej wiosce lub miasteczku, szkoła średnia zaś, mając dłuższy okres czasu do dyspozycji, może bliżej poznać swych uczniów i lepsze osiągnąć wyniki.

Projekt ministerjalny jest idealnie pojęty, ale dlatego też nie można wierzyć w jego całkowite urzeczywistnienie na wszystkich połaciach Polski. Dlatego uważam, że podział nauki na 6 klas szkoły powszechnej i 6 klas szkoły średniej najwięcej uwzględnia obecne stosunki wiejskie i miejskie.

Od 11 do 14 roku życia dziecka można stwierdzić bądźto zapomocą obserwacji, bądźto na podstawie doboru pedagogicznego praktyczny względnie teoretyczny kierunek uzdolnienia ucznia. I tak po ukończeniu szóstej klasy szkoły powszechnej będzie można skierować uzdolnionych praktyków do szkół zawodowych a utalentowanych teoretyków do szkół średnich. Dostaną się wtedy do szkół średnich uczniowie faktycznie godni szkół średnich, które przez to będą miały pracę znacznie ułatwioną. Nie może być wtedy też mowy o obniżaniu poziomu szkoły średniej. Takie rozwiązanie stosunku szkoły powszechnej do szkoły średniej wyjdzie na dobro dzieciom i rodzicom, szkole powszechnej i szkole średniej, społeczeństwu i państwu.

Poznań. B. Ikert.

ESZCZE W OBRONIE KATECHIZMU.

Artykuł mój zeszłoroczny *W obronie katechizmu* nie podobał się ks. katechecie Budzikowi (Nr. 3 *P. S.* z r. 1928), ale zjednał mi pisemne podziękowanie Jego Eminencji Kardynała-Prymasa. Replikę ks. B. przeczytałem z uwagą, bo chciałem ewentualnie dać się przekonać, ale argumentów poważnych w niej nie znalazłem. Autor dowodzi konieczności koncentracji nauki religji, a więc rzeczy, której nikt nie zaprzecza, a omija koncentrację na tle katechizmowem, logicznem, o którą właśnie chodzi. W katechizmach moich od kilkunastu lat przeprowadziłem koncentrację nietylko biblji i liturgiki, ale także pieśni religijnych i modlitw, a nawet epizodów z żywotów świętych, ożywiając rzecz ilustracjami. Tok każdego ustępu jest indukcyjny, ale układ całości nie jest chronologiczny lecz logiczny, katechizmowy.

Obrońcy dawnych katechizmów dedukcyjnych, abstrakcyjnych, ściśle teologicznych[1]), potępili mnie za tę innowację na wiecu katechetycznym we Lwowie, jeszcze przed wojną światową; w odpowiedzi zaapelowałem do sądu przyszłych pokoleń. Nie spodziewałem się wówczas, że tak rychło wielu katechetów, popadnie w drugą ostateczność, że zapragną porzucić całkiem tok logiczny, systematyczny, a oprą się na chronologji faktów biblijnych. Nie odmawiam im chęci jak najlepszych, ale zapytuję powtórnie: „Czy nie przeholowali w chęci ułatwienia nauki? Czy obliczyli wszystkie skutki życiowe, wynikające z usunięcia katechizmu?"

W artykule wspomnianym uzasadniłem przekonanie swoje względami historycznemi, dogmatycznemi, symbolicznemi, dydaktycznemi i życiowemi; dlaczegoż szan. oponent nie zechciał wykazać ich bezpodstawności? Przypomniałem np., że „Bóg nie odrazu objawiał prawdy wyższe, lecz czynił to stopniowo... Chcąc postępować historycznie, należałoby przy każdej prawdzie uwydatnić wszystkie stopnie ewolucji", przyczem nie możnaby poprzestać na ewolucji biblijnej, ale ze względu na Tradycję musiałoby się przytaczać odnośne orzeczenia różnych soborów i papieży. Tak czynił rzeczywiście św. Augustyn, ale za jego czasów dzieje Kościoła były krótkie. Za wzór historycznego pouczania może posłużyć encyklika papieża Piusa IX, „Ineffabilis Deus" z r. 1854, wyjaśniająca dogmat Niepokalanego Poczęcia NMP. Taka ewolucja dogmatów może zainteresować teologów i ludzi inteligentnych, ale dla dzieci jest stanowczo za trudna i zgoła niepotrzebna: „Wystarczy podać prawdę w jej fazie końcowej... jak to czyni każdy katechizm". Istotnie ani obecne programy, ani podręczniki, na ich tle opracowane, takiej ewolucji nie żądają i nie przeprowadzają, ale tem samem odbiegają od wzoru św. Augustyna, stają się połowicznemi, i podkopują zasadę tła historycznego, przy której przecież obstają.

Nie reagował również szan. oponent na inny mój argument zasadniczy. Podkreśliłem, że „religja potrzebuje wykładu prawd Bożych, zestawionych w całości w ich związku logicznym, wewnętrznym. Jedna prawda zahacza tu o drugą, każdy jej człon

[1]) Teologicznemi nazywam takie katechizmy, w których definicje zaczerpnięte są wprost z teologji dogmatycznej i moralnej, a nie są zastosowane do pojętności dziatwy.

wyjaśnia się i uzupełnia innym członem, a wszystkie razem tworzą całość przejrzystą, z której nic usunąć nie można". Gdy nauka opiera się na chronologji biblijnej, związek prawd musi być czysto zewnętrzny, okolicznościowy, bo tylko przy Składzie Apostolskim tok artykułów godzi się z chronologją[2]), a układ Dekalogu, prośby Modlitwy Pańskiej, słowa Pozdrowienia Anielskiego, porządek Sakramentów św. nie mają z chronologją nic wspólnego. Uczeń z każdego faktu biblijnego wysnuwa inne zastosowanie dogmatyczne, łączności prawd wewnętrznej nie widzi, owszem posługując się własnemi zwrotami, opuszcza snadnie lub dodaje znamiona, które „naukę Kościoła mniej lub więcej wypaczają". Wynikający stąd „brak przekonań głębokich, opartych o jasne maksymy, wiążące się z sobą w nierozerwalny łańcuch logiczny, bodajby nie odbił się w życiu chwiejnością postępowania!" Dziś, gdy najazd sekt na Polskę przypomina wiek XVI, gdy sekciarze starają się jednać sobie zwolenników wszelkiemi sposobami, wszelka niejasność określeń może łatwo usposobić do przyjęcia błędów, albo do zatrzymywania jednych prawd a zmieniania innych w mylnem przeświadczeniu, że się przez to całokształtu objawienia nie wypaczy. Nie nauczaniem historycznem, lecz katechizmem trydenckim i katechizmami błog. Piotra Kanizjusza powstrzymał Kościół ofenzywę protestantyzmu; czy to nie może i nie powinno być wskazówką dla naszych czasów? Przy rzutkości, ale i płytkości myślenia, właściwej psychice polskiej, przy naszej lekkomyślności, niebezpieczeństwo zamętu religijnego jest podwójnie groźne. Katechizm jest na to lekarstwem.

Przypominamy, że obóz katechetów monachijskich i wiedeńskich, a z nim wszyscy najnowsi autorowie katechetyk, nie wyłączając dwóch księży polskich, zalecają wprawdzie tok lekcji indukcyjny i uwzględniają hasła „szkoły pracy", ale zarazem bronią systematycznego, logicznego układu katechizmowego. Polskie programy nauki religji, o ile wymagają toku chronologicznego, jako niezbędnej podstawy nauczania, mogą się pochlubić, że są unikatem w obecnym ruchu katechetycznym w całym Kościele katolickim! Słusznie zaznaczył świeżo ks. Bielawski w *Miesięczniku Katechetycznym*, że Kościół obstaje przy katechizmie systematycznym.

---

[2]) I tu artykuł VII stanowi wyjątek.

Przygotowując materjał dla nowego soboru, komisja odnośna w Rzymie pracuje nad zestawieniem systematycznego katechizmu dla dzieci, obowiązującego wszystkich katolików. Czyż Polska tylko ma stanowić wyjątek? Cóż na to episkopat polski? Oponent mój zaznacza, że „programy, dążące do takiego podręcznika (z tłem chronologicznem), zostały przez nasz episkopat zatwierdzone, jak również i takie podręczniki" — i uważa tem samem sprawę za ubitą. Miałem sposobność ustnie i pisemnie wysondować opinję kilku naszych arcypasterzy i przekonałem się, że są oni stanowczymi zwolennikami katechizmu systematycznego. Cóż się zatem stało? Oto kilku księży inicjatorów wprowadziło w błąd cały episkopat, zapewniając, że nie porzucają wcale katechizmu, jeno go ulepszają. Wszak i ks. katecheta B. w replice swojej powtarza po kilkakroć, że nauczanie historyczne jest katechizmem. Czyżby nie wiedział, jakie pojęcie wiekowa tradycja Kościoła łączy z nazwą katechizmu? W podobny sposób możnaby dziejami biblijnemi nazwać luźne ustępy biblijne, na których katecheza monachijska i wiedeńska opiera naukę katechizmu. Oczywiście nikt tego nie czyni, bo każdy liczy się z brakiem chronologji. Tak samo niema katechizmu bez układu logicznego.

Inicjatorowie programów powołali się wobec episkopatu na powagę komisji, złożonej z delegatów wszystkich diecezyj polskich, która te plany uznała za najlepsze. Jako delegat diecezji tarnowskiej byłem dwa razy na trzydniowych obradach owej komisji i stwierdzam, że dyskusji rzeczowej nad programami wcale nie było. Kwestję programów nauki zepchnięto za każdym razem na koniec porządku obrad (w trzecim dniu) tak, iż nie było czasu na debaty, ale przystąpiono do głosowania, przy którem diecezje dawnego Królestwa Kongresowego miały przewagę. Zgłosiłem do protokółu protest przeciw takiemu postępowaniu, ale to nie przeszkodziło, że uchwałę komisji przedstawiono episkopatowi jako wynik poważnego namysłu. Milczałem odtąd, czekając, aż ujawnią się skutki owych programów w praktyce i dopiero wówczas głos zabrałem „w obronie katechizmu", gdy inni zaczęli publicznie narzekać na ujemne wyniki usunięcia katechizmów systematycznych. Oto faktyczny stan rzeczy. Nie wątpię, że niebawem episkopat przystąpi do reformy programów. W archidiecezji lwowskiej zaprowadzono już katechizm ponownie, a nie-

które diecezje nigdy go nie usuwały, bo istotnie da on się pogodzić z zasadniczym tokiem programów.

Celem koncentracji należy całą naukę religji oprzeć na dziejach biblijnych tylko w I i II klasie szkoły powszechnej, tj. na stopniu elementarnym, zbyt mało rozwiniętym, więc nieprzysposobionym do systematycznej nauki katechizmu. Wystarczą tu okolicznościowe zastosowania katechizmowe w formie możliwie przystępnej. Od klasy III szkoły powszechnej aż do ukończenia szkoły powszechnej podstawą nauki powinien być po dawnemu katechizm, a później historja kościoła. Zaznaczyłem już, w czem i jak możnaby programy ulepszyć.

Bochnia. Ks. W. Gadowski.

KWESTJA KALEK W SZKOŁACH.

Do spraw, które mnie jako lekarzowi leżą zawsze na sercu, należy kwestja kalek dzieci w szkołach, a to z jednej strony jako istot, wymagających leczenia i opieki, a z drugiej ze stanowiska, że tak powiem, psychologicznego.

Niestety, obie te kwestje są u nas w zaniedbaniu, bo leczenie ortopedyczne, jako bardzo zmudne, długie i kosztowne, zwykle jest dostępne tylko dla dzieci zamożnych rodziców (a te zwykle właśnie do szkoły publicznej nie chodzą) a opieka psychiczna nad kaleką, nawet mimo troskliwych starań nauczycieli, pozostawia wiele do życzenia, ba, nawet dziecko kaleka nieraz narażone jest w szkole na pośmiewisko kolegów i żarty, co odnieść należy nawet nieraz nie do złego serca zdrowych dzieci, lecz do braku pewnych uczuć altruistycznych i współczucia a raczej niewyrobienia jeszcze w sobie tych społecznych uczuć.

M o ż n a b y o b u t y m b r a k o m z a r a d z i ć s z y b k o i s k u t e c z n i e p r z e z z a k ł a d a n i e p o d u ż y c h m i a s t a c h o d p o w i e d n i c h z a k ł a d o w — s z k ó ł, g d z i e b y d z i e c i r ó w n o c z e ś n i e l e c z y ł y s i ę i p o b i e r a ł y n a u k ę, na wzór sanatorjum dla dzieci gruźliczych w Zakopanem.

Kalectwo ma za tło albo deformację ciała, albo brak pewnego organu, lub wreszcie porażenie mięśni czy nerwów.

Dzieci są łatwo skłonne do śmiechu, bawi je też zniekształcenie garbatego, podskakujący chód porażonego, utykanie kula-

wego lub amputowanego. Jasną jest rzeczą, że dziecko kaleka i tak już nieszczęśliwe, odczuwa boleśnie te dokuczania i drwiny, co wyrabia w nich nieraz sarkazm, złość i nieufność do otoczenia. Zato dzieci takie często chcą zaimponować kolegom swym umysłem, uczą się pilnie i nieraz są prymasami w klasie!

Kalectwa dzieci nie są wcale rzadkie i niemal z reguły w szkole, liczącej 500 uczniów, znajdzie się 2—3 garbatych i tyluż utykających, względnie częściowo porażonych.

Dodać tu jednak zaraz muszę, że obecnie, dzięki postępom ortopedji, jako też leczeniu fachowem tych biednych w zakładach ortopedycznych klinik i kas chorych, liczba kalek zmniejsza sie stale, a w państwach zachodnich, gdzie opieka nad kalekami zakreśliła już wielkie koła, kalek tych jest z każdem rokiem coraz to mniej. Już i obecnie u nas widuje się znacznie mniej garbatych, zwłaszcza między młodymi osobnikami.

Chciałbym na końcu zwrócić się z apelem do nauczycielstwa w tej sprawie, bo właśnie, kto jak kto, ale nauczyciel może tu niezmiernie wiele pomóc tej pięknej społecznej akcji.

A pomoc ta jego powinna (zwłaszcza tam, gdzie niema stałego lekarza szkolnego) w pierwszym rzędzie dążyć do tego, by owe kaleki (ew. i poza szkołą) wyszukać i wytłumaczyć rodzicom, że medycyna i ortopedja stoją obecnie tak wysoko, że nawet w tych wypadkach wraca nieraz ludziom zdrowie. Nauczyciel powinien obserwować bacznie swoje dzieci, i gdy zauważy pewne wady w trzymaniu się, chodzię, dalej ograniczenia pewnych ruchów na gimnastyce, powinien zaraz namówić rodziców, by zasięgnęli porady lekarskiej i nie czekali, aż kalectwo przyjmie nieuleczalne rozmiary. Z pomocą gorsetów i operacyj kostnych, szycia nerwów, przeszczepienia mięśni i ścięgien a nawet stawów, osiąga się obecnie rezultaty, o których naszym poprzednikom ani się nie śniło; trzeba więc z tego korzystać i pomagać owym nieszczęśliwym a nierzadko bardzo zato zdolnym istotom.

Również omawianie z dziećmi kwestji serca i współczucia z kalekami może być pięknem i wdzięcznem polem dla pogadanek.

Tendencją obecnie jest, by szkoła zajęła się tak duszą jak i ciałem dziecka i dlatego nauczyciel może tu zdziałać społecznie

bardzo wiele, z czego potem będzie na pewno bardzo dumny i znajdzie wdzięczność tak chorego dziecka jak i rodziców, a lekarzowi szkolnemu ułatwi bardzo działanie.

Sprawę tę polecam gorąco wszelkim zjazdom i konferencjom.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk,
lekarz szkolny.

NAJNOWSZE SZKOLNE GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO.

II.

Tadeusz Lehr-Spławiński i Roman Kubiński, *Gramatyka języka polskiego*, podręcznik szkolny, z 19 rycinami w tekście, tablica i mapa narzeczy, wydanie drugie przejrzane i poprawione, Lwów, Warszawa, Kraków, Wydawnictwo Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich, 1928.

Stosunek podręcznika do programu szkolnego. Autorowie nazwali swoją gramatykę podręcznikiem szkolnym, ale nie określili bliżej ani rodzaju szkół ani stopnia nauczania, dla którego ją przeznaczają.

Do seminarjów nauczycielskich nadawałby się podręcznik na kursie I, II, III, gdzie program przewiduje gramatykę opisową; ma jednak bezwarunkowo za mało materjału do nauki na kursie IV i V, gdzie program wymaga pogłębienia nauki o języku ze stanowiska fizjologicznego i psychologicznego na kursie IV, a ze stanowiska zróżnicowania przestrzennego i społecznego na kursie V.

Program gimnazjalny rozpada się co do nauki o języku właściwie na 4 stopnie. W gimnazjum niższem mamy dwa stopnie. W klasie I mamy ogólne przypomnienie wiadomości, nabytych w szkole powszechnej, a częściowo ich uzupełnienia w zakresie rozróżniania przedmiotów, przydawek, okoliczników. Z systematycznej gramatyki mają uczniowie poznać na tym stopniu na podstawie ćwiczeń niektóre wiadomości z głosowni opisowej, t. j. narządy mowy i ich czynności, nauczyć się odróżniać samogłoski od spółgłosek, spółgłoski dźwięczne od bezdźwięcznych, oraz twarde od miękkich. Jest to zatem stopień przygotowawczy.

Na klasę II i III, jako na drugi stopień, przypadają dalsze ćwiczenia z głosowni, a nadto słowotwórstwo, odmiennia i składnia bez żadnych historycznych lub gwarowych wyjaśnień, gdyż w myśl programu celem nauki o języku w niższem gimnazjum ma być uświadomienie podstawowych zjawisk językowych w zakresie form współczesnego języka literackiego.

Gimnazjum wyższe ma również dwa stopnie. Odmiennie nieco od podziału programowego, ale zupełnie zgodnie z programem nauki o języku, pierwszy stopień stanowi tu klasa IV, drugi — V—VIII. Klasa IV poświęcona jest powtórzeniu i uzupełnieniu wiadomości o języku z klas poprzednich, natomiast w klasach dalszych mamy już inny sposób traktowania nauki o języku. Na klasę V przeznacza program naukę o życiu wyrazów, o zmienności ich znaczenia i form w związku z rozwojem kultury, na klasę VI i VII — obja-

śnianie języka autorów, objętych programem lektury, wykazywanie jego łączności z gwarami ludowemi i przeżytkami, oraz obrazki z dziejów języka polskiego w związku z dziejami kultury rodzimej i wpływami kultur obcych, a na klasę VIII — pogłębienie psychologiczne nauki o języku i to tylko jako naukę pożądaną.

Omawiany tu podręcznik daje dla klas niższych za wiele, a dla wyższych — za mało. Niema w nim dostatecznego materjału ani do nauki o życiu wyrazów i ich zmienności, ani do ogólnego obrazu właściwości gwar polskich, ani do obrazków z dziejów języka polskiego w związku z dziejami kultury, ani odpowiednich ustępów do psychologicznego pogłębienia języka. Co najwyżej można znaleźć dostateczny materjał dla klasy V i VII, t. j. do objaśniań języka autorów, objętych programem lektury. Można zatem rozpatrywać podręcznik ze względu na program gimnazjum niższego, a z wyższego — klasy IV, VI i VII. Przy tem ogólnem omawianiu można jedynie orzec, że właściwe używanie podręcznika w klasach niższych jest bardzo utrudnione przez takie złączenie materjału opisowego z materjałem historycznym, że odpowiedni wybór materjału jest trudny. Równie trudne jest opracowanie niektórych ustępów, wchodzących w program tych klas. W klasach wyższych, t. j. w klasie VI i VII, trzeba materjał wyszukiwać po rozmaitych ustępach, a tego wyszukiwania nie ułatwia indeks wyrazowy, bo go brak w podręczniku. Już z tego wynika, że do szkół powszechnych podręcznik istotnie nie jest dostosowany.

Wstęp. Z ustępów o mowie, o języku ojczystym, o językach słowiańskich i indoeuropejskich, o gramatyce, o narzeczach i języku literackim możnaby skorzystać dopiero w klasie IV lub VI.

Głosownia. Autorowie upraszczają doskonale sprawę podziału, dzieląc ją tylko na dwa rozdziały: I. Głoski i ich powstawanie, II. Wymiany samogłosek i spółgłosek.

W § 4, str. 4, mówią autorowie, że materjałem, z którego składa się nasza mowa, jest głos jako wytwór narządów, zwanych głosowemi; natomiast na str. 6 powiadają: „głos nie powstaje, jeśli wskutek rozsunięcia wiązadeł głosowych głośnia jest rozszerzona i prąd powietrza przechodzi przez nią swobodnie, nie wywołując drgania wiązadeł“. Jest to sprzeczność, gdyż wówczas głoski bezdźwięczne nie byłyby głosem, a więc i materjałem, z którego się składa nasza mowa.

Odmiennie od Szobera, ale słusznie, dzielą autorowie samogłoski na przednie i tylne. Różnica.

Odmiennie niż Szober, ale słusznie, autorowie umieszczają na jednej tabeli głosek samogłoski i spółgłoski, stając na stanowisku, że różnicą między niemi jest jedynie stopień otwarcia jamy ustnej. Do podziału spółgłosek jednak wprowadzają dwie nowe nazwy: zwarto-wybuchowe, i zwarto-nosowe. Szober, a i Benni, rozróżniają zwarte czyli wybuchowe i półotwarte, które dzielą na półotwarte ustne i nosowe. A więc znowu różnica w podziałach i w tabeli. Wyróżnienie zwarto-nosowych *n, m, ń* i *m'* uważam za nieuzasadnione, gdyż wówczas trzebaby wyróżnić otwarto-nosowe wśród samogłosek. Lepiej więc pozostawić *m, n* w półotwartych.

Głoskę *j* zaliczają autorowie do półotwartych średnio-językowych. Szober zalicza ją do szczelinowych, średnio-językowych, a Benni uważa za niezgłoskotwórcze *i*. Znowu różnica. Jestem za Bennim. Niema bowiem podstawy fizjologicznej do zaliczenia głoski *j* do półotwartych. Zresztą uderzyć musi uwaga autorów na str. 18: „Samogłoski wysokie *i*, *u* bywają niekiedy w naszym języku niezgłoskotwórczemi, jeśli następują po samogłoskach średnich lub niskich np. *au*, *oj*, *ej* itp. Niezgłoskotwórcze *ī* oznacza się w pisowni literackiej przez *j*.“ Czyżby głoska *j* tylko w tych położeniach była niezgłoskotwórczem *i*?

Zgodnie z Szoberem spółgłoski *j*, *ś*, *ź*, *ć*, *dź*, *ń*, zaliczają autorowie do średnio- językowych. Zdaniem mojem są to spółgłoski przednio- językowe, zębowo-dziąsłowe miękkie z wyjątkiem *j*, które z Bennim uważam za niezgłoskotwórcze *i*.

Wyjaśnienia różnicy między mową a pismem powinno być ujęte jedynie z graficznego punktu widzenia. Tymczasem wciągnięto tu ortograficzną sprawę pisania wyrazów np. *wóz*, *dąb*, *głóg* przez *z*, *b*, *g*, gdy wymawiamy tam *s*, *p*, *k*, a opuszczono tak ważną sprawę jak pisanie spółgłosek miękkich przy pomocy litery *i*.

Tabela z przeglądem głosek w § 11 jest bardzo niejasna z powodu liter fonetycznych, występujących obok zwyczajnych, różnego rodzaju klamer prostych, giętych, okrągłych. Zdaniem mojem na tym stopniu nauki powinno się używać liter zwyczajnych.

Pod względem metodycznym najwięcej wątpliwości budzi język wykładu, który w wielu ustępach i zdaniach jest na klasę I i II gimnazjalną za trudny, np. w § 4, w § 5 ust. 4, 5, 6, 7, w § 13 ust. 5. Ustępów o charakterze historycznym jest na szczęście nie wiele i dadzą się łatwo oddzielić.

Drugi rozdział o wymianach samogłosek i spółgłosek nie nasuwa wielu uwag pod względem rzeczowym. Szober, stojąc na stanowisku gramatyki opisowej, żywe wymiany, zaznaczające się w różnicy między wyrazem graficznym a fonetycznym, np. w wyrazach *babka*, *wóz*, *mąka*, *gęba* i takie właściwości polskiej wymowy jak *kij*, *ginąć*, *czy*, *żywy*, *żebracy*, *ubodzy*, graficznie już uwydatnione, porusza w głosowni, a wszystkie inne w słowotwórstwie. Tymczasem autorowie, dając gramatykę opisową i historyczną, zarówno wymiany żywe, jak historyczne, przedstawiają na jednej płaszczyźnie. Jest jeszcze i druga różnica. Szober w gramatyce dla seminarjów, (w przeciwieństwie do swojej Gramatyki wielkiej 1923 r.) wyróżnia przy omawianiu obocznych postaci cząstek słowotwórczych i wymianie głosek spółgłoski formalnie twarde i formalnie miękkie oraz wymawianiowo twarde i wymawianiowo miękkie, gdy autorowie, trzymając się Gramatyki wielkiej Szobera i programu, wprowadzają spółgłoski funkcjonalne miękkie i fonetycznie miękkie według dawniejszej terminologji Szobera. Znowu więc różnica znaczna w podręczniku szkolnym. Jest to na miejscu w gramatyce ściśle opisowej, ale w gramatyce opisowo-historycznej wszystkie spółgłoski pierwotnie zmiękczone, a potem stwardniałe można już wyjaśniać historycznie. Poza tą nieścisłością jest to różnica w gramatykach.

Pod względem metodycznym jest to rozdział bardzo trudny. Wystarczy przeczytać np. § 15. Zdaniem mojem nie nadaje się do klasy II. Zamiast funkcjonalnie miękkich spółgłosek możnaby wprowadzić twarde podstawowe oraz twarde i miękkie oboczne lub pochodne, co doradzałem już przy ocenie opisowej części gramatyki Szobera dla seminarjów. Zresztą wiele rzeczy w klasie II trzeba opuścić albo znacznie uprościć i uprzystępnić.

Nauka o wyrazach, ich znaczeniu i formie. Określenie części mowy takie jak w innych gramatykach. Nie jest to wystarczające, ale z tego nie można robić zarzutu. To jednak można już wytknąć, że przysłówki, przyimki, spójniki określają autorowie tylko formalnie, jako objaśniające bliżej pewne części mowy, albo jako oznaczające stosunek między wyrazami. Jeżeli określenie np. rzeczowników, czasowników ujmujemy przedewszystkiem z punktu widzenia znaczenia, musimy tak postępować przy wszystkich częściach mowy, bo wszystkie coś oznaczają. Dopiero na podstawie tej funkcji znaczeniowej występuje funkcja formalna w stosunku do wyrazów.

Ilość i nazwy poszczególnych części mowy takie same jak u Szobera. Autorowie używają jednak nazwy: część mowy, albo grupa, gdy Szober ma klasy znaczeniowe wyrazów.

Podział Szobera na wyrazy samodzielne i niesamodzielne mają i autorowie. Uważam to za zbyteczne.

Przyrostki słowotwórcze i fleksyjne omawiają autorowie razem, gdy Szober cząstki fleksyjne przenosi do odmienni. Zasadniczo różnią się autorowie od Szobera w pojmowaniu złożeń i zrostów. Co dla Szobera jest zrostem, np. *Bogurodzica*, to dla autorów jest złożeniem; co dla Szobera złożeniem, np. *woziwoda*, to dla autorów jest zrostem. Ponadto Szober takie wyrazy, jak *powóz, przedpokój*, zalicza do złożonych, a autorowie do prostych. A więc różnice znaczne i istotne. Uderza, że sprawa oboczności tematów i głosek została przez autorów pominięta. Znowu różnica. Pod względem metodycznym ta ogólna część omawianego tu działu napisana jest prosto, przystępnie i krótko. Przechodzę do części szczegółowej.

Rzeczowniki. I autorowie i Szober wyjaśniają rodzaj zgodą z przymiotnikiem. Sądzę, że należy zaczynać od rodzaju naturalnego. Lepsze jest w liczbie mnogiej rozróżnianie Szobera na rodzaje: męskoosobowy i rzeczowy, niż u autorów na: męskoosobowy i żeńsko-rzeczowy. Trudno np. formę *chłopy, parobki* nazwać żeńsko-rzeczową (§ 34).

Przypadki oznaczają stosunki nietylko między przedmiotami, między przedmiotami i czynnościami, ale również między przedmiotami i właściwościami, np. *przychylny sprawie* (§ 34).

Jeżeli wołacz uwzględniamy jako osobny przypadek w liczbie pojedyńczej, należy go także uwzględnić w liczbie mnogiej, choć nie ma osobnej formy. Rzeczowniki nijakie nie mają też osobnej formy w liczbie pojedyńczej (§ 35).

Przy omawianiu form przypadkowych zachodzi znowu ciągle owa niedokładność z funkcjonalnie miękkiemi spółgłoskami, które mają mieć te same funkcje, co miękkie w tych samych warunkach, a nie mają, bo po *c, dz, cz, dż, sz, ż, rz* mamy *y* a nie *i*.

Dopiero przy omawianiu form rzeczowników męskich (§ 53) wspomniano o ubezdźwięcznieniu końcowych spółgłosek dźwięcznych, choć w żeńskich, omawianych przed męskiemi, mamy to samo.

W § 56 pominięto takie formy, jak *mazura*, *dukata* itp.

W § 59 powiedziano, że wszystkie rzeczowniki męskie, zakończone w mianowniku na spółgłoskę fonetycznie lub funkcjonalnie miękką, mają zawsze końcówkę *u*. Zapomniano o osobowych na — *ec*.

W § 77, przy dopełniaczu liczby mnogiej, powiedziano nieściśle, że u zakończonych na spółgłoskę dźwięczną, zachodzi regularnie wymiana samogłoski *o* na *u* (= *ó*). Regularne to nie jest, bo mamy: *jezior, bajor, bierwion, nasion, wymion*. W podziale na deklinacje znowu różnica. Autorowie wprowadzają podział na trzy deklinacje: żeńską, męską i nijaką, gdy Szober wyróżnia jeszcze w żeńskiej dwie: samogłoskową i spółgłoskową. Zdaniem mojem należałoby wyróżnić męską, żeńską, nijaką i mieszaną, do której należałyby rzeczowniki, jak *starosta, Fredro, gimnazjum, sędzia* itp. Przechodzę do strony metodycznej tego działu.

Słusznie postąpił Szober, dając przy opisie form rzeczownikowych nasamprzód odpowiednie wzory deklinacyjne. Są one bowiem nietylko zbiorem przykładów, ale zarazem porównawczem zestawieniem tych samych przypadków i ich zakończeń. Zdaniem mojem autorowie zupełnie niepotrzebnie zmienili układ i metodę, zaczynając omawianie każdego poszczególnego przypadku od szeregu przykładów, z których wyprowadzają końcówki. Zwiększa to niepotrzebnie rozmiary wykładu przynajmniej o połowę. Przypuszczać można, że autorowie chcieli uczynić zadość metodycznej zasadzie, aby przypadków nie wymieniać luźnie, w odosobnieniu, lecz w połączeniach zdaniowych. Można to było jednak zrobić przy zasadniczem omawianiu kategorji przypadków, gdyż te pozostają niezmienne w swojem znaczeniu zdaniowem; zmieniają się tylko końcówki. Ponadto przy każdym przypadku powtarza się stale wyjaśnianie tych samych zmian fonetycznych w tematach i końcówkach. Nawet tam, gdzie poprostu można powiedzieć, że jakiś przypadek jest równy innemu, powtarza się ta sama metoda. Skutek tego taki, że kiedy Szober poświęcił rzeczownikom 24 strony, autorowie zużywają 43, t. j. prawie dwa razy więcej. Układ mojem zdaniem niemetodyczny i nużący.

Przymiotniki opracowane lepiej. I tu byłoby prościej, gdyby na początek poszły wzory, a po nich omawianie. Wówczas przykłady byłyby zbyteczne i trzecia część miejsca oszczędzona. Uderza, że autorowie, nie dali objaśnienia, jak powstała obecna odmiana przymiotników.

Liczebniki opracowane dobrze. I tu jednak wzory idą po omówieniu końcówek. Autorowie słusznie wprowadzają do mianownika liczby mnogiej formy *dwu, pięciu, dziesięciu, jedenastu*, itd., czego Szober nie czyni, tylko przy *stu*.

Zaimki. Podział i nazwy podziałowe nieco inne niż u Szobera. Szober ma zaimki rodzajowe i nierodzajowe, rzeczowne i przymiotne, a autorowie — rodzajowe i osobowe ze zwrotnym, rzeczownikowe i przymiotnikowe; wprowadzają też nowe kategorje zaimków dzierżawczo-pytajnych, jak *czyj*,

uogólniających, jak *wszyscy, wszędzie, każdy* i przeczących, jak *nikt nic, nigdy, nigdzie*. Za zasługę trzeba poczytać autorom, że do kategorji zaimków zaliczyli wszystkie wyrazy, mające znaczenie zaimkowe bez względu na to, czy je zaliczano do liczebników, jak *kilkanaście, kilkadziesiąt*, czy do przysłówków, jak *gdzie, gdzieś, tu, tam*. Oby to był początek konsekwentnego wyodrębnienia części mowy zaimkowych od niezaimkowych.

Czasowniki. Autorowie opuścili słusznie kategorję nijakich. Nie używają nazwy imiesłów współczesny i uprzedni. Bezokolicznik wyraża tylko stronę czynną lub bierną, u Szobera — słusznie — także czynność dokonaną lub niedokonaną. W czasie teraźniejszym wyróżnili autorowie nową końcówkę — *dzą* w wyrazach *jedzą, wiedzą, dadzą*. Sądze, że niewłaściwie i nadto niekonsekwentnie, bo formę *jedz* w trybie rozkazującego, uważają za temat bez końcówki (§ 127). Nadto autorowie nie włączają do końcówek samogłosek tematowych *e, i, y*, gdy Szober włącza. Znowu znaczne rozbieżności w gramatykach szkolnych.

Tak samo zachodzi różnica między autorami a Szoberem co do podziału na konjugacje. Szober odróżnia trzy, t. j. *ę—esz, ę—isz* i *m*, a autorowie — dwie: zmiennotematową — *ę* i niezmiennotematową — *m* przyczem zmiennotematowe dzielą się na dwie klasy o dłuższym samogłoskowym temacie na — *e* i na — *i* (*y*), a niezmiennotematowe również na dwie o temacie na — *a* i na — *e*. Nadto pod względem różnic w temacie czasu przeszłego autorowie wyróżniają dwie gromady czasowników wspólnotematowych i różnotematowych, po dwie w każdej konjugacji.

Zdaje mi się, że te podobne do siebie nazwy będą ustawicznem źródłem pomieszań i pomyłek. Ponadto wprowadzają autorowie dalsze podziały na grupy i podgrupy, co istotnie tak utrudnia sprawę, że ustępy te należą do najnieprzystępniejszych w podręczniku i mogą być przerabiane w klasie III tylko w bardzo wielkiem uproszczeniu.

Odmiennie, niż Szober, autorowie nie odróżniają form prostych i złożonych.

Form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego czasu teraźniejszego autorowie nie uważają za formy złożone lecz za proste wyrazy z przyrostkiem ruchomym.

Co do czasu przyszłego Szober twierdzi, że imiesłów kładzie się zawsze po słowie posiłkowem, a więc *będę mówił*, a autorowie twierdzą, że można też powiedzieć: *mówił będę* (§ 133).

Jeżeli u Szobera odmiana rzeczowników a zwłaszcza czasowników jest pod względem układu i wykładu częścią najlepszą gramatyki, to u autorów jest pod tym względem może najcięższą. Język i wykład jest istotnie mało prosty i przystępny, mało uwzględnia konieczność pewnych optycznych ułatwień, które umożliwiają przegląd i zapamiętanie form. Utrudnia sprawę, że autorowie posługują się liczbowemi i literowemi oznaczeniami konjugacyj, grup, podgrup zamiast znaczeniowemi. Na przymiotniki, liczebniki, zaimki i czasowniki Szober poświęcił 36 stron, a autorowie 50. Znowu zbyt obszerne opracowanie, bo o 14 stron dłuższe.

Składnia. Zachodzą tu dość liczne różnice między autorami a Szoberem. Gdy Szober końcówki osobowe uważa za wyrażenie podmiotu, autorowie (§ 114) wprowadzają w tym wypadku podmiot domyślny.

Obok nazwy: zdania bezpodmiotowe wprowadzają autorowie nazwę: nieosobowe (§ 144). Szober ma słusznie tylko bezpodmiotowe.

Autorowie wprowadzają zgodnie z programem osobny § (145), obejmujący zdania ściągnięte. Szober traktuje tę sprawę tylko ubocznie i różni się od autorów tem, że zdań o jednym podmiocie a kilku orzeczeniach nie uważa za ściągnięte lecz za złożone. Zdaniem mojem kategorję zdań ściągniętych należy pominąć.

Autorowie przywracają dawną nazwę: orzeczenie imienne (§ 151); Szober nazywa takie orzeczenie złożonem. Odmiennie niż Szober wyróżniają autorowie (w § 154) określenia pierwszego stopnia czyli pierwszorzędne, drugiego stopnia czyli drugorzędne itd. Te kategorję należałoby usunąć, a natomiast wprowadzić pominięte przez autorów, a znajdujące się u Szobera, kategorje zgody, rządu i przynależności.

W przydawkach (§ 156) wprowadzili autorowie również nową kategorję przydawek ilościowych, wyrażanych przez liczebniki główne. A tam, gdzie Szober wyróżnia przydawki dopełniaczowe i przyimkowe, wyróżniają tylko rzeczowne. Znowu różnica niekonieczna.

Szober wyróżnia tylko sposób wyrażania okoliczników przez przysłówki, imiesłowy przysłówkowe, przez t. zw. wyrażenia przysłówkowe, t. j. rzeczowniki z przyimkami i przez bezokoliczniki. Tymczasem autorowie wyróżniają, może słuszniej ze względu na analogiczny podział zdań, okoliczniki czasu, miejsca, sposobu, stopnia, celu i przyczyny (§ 158). Nie wyróżniają wcale, jak Szober, przydawki okolicznościowej, np. wracał do domu ponury.

Zamiast szoberowych wyrazów poza zdaniem mają autorowie wyrazy wtrącone (§ 159). Ponadto wprowadzają nową kategorję wyrazów pomocniczych, do których zaliczają spójniki. Znowu różnica, mojem zdaniem niekonieczna.

W zdaniach złożonych (§ 169) wyróżniają autorowie i nazwę zdań pobocznych, ze względu na niezupełność wyrażonej w nich myśli, i nazwę podrzędnych ze względu na zależność. Szober wyróżnia tylko podrzędne. Znowu różnica niekonieczna.

Zamiast nazwy: zdania niepołączone, używanej przez Szobera, wprowadzają autorowie lepszą, a to samo oznaczającą nazwę: bezspójnikowe (§ 161).

Wśród zdań współrzędnie złożonych wyróżniają, jak dawniej, zdania wynikowe (§ 161). Szober ma tylko łączne i przeciwstawne. Znowu różnica.

W zdaniach podmiotowych wyróżniają autorowie zdania podmiotowe pytajne. Szober ma podmiotowe niepołączone.

W zdaniach przydawkowych wyróżniają autorowie rzeczowne, przymiotnikowe i ilościowe (§ 165). Sądzę, że to znowu niepotrzebne zwiększanie kategoryj tak, jak dzielenie zdań czasowych na współczesne, uprzednie i następcze (§ 169).

Różnica między nimi a Szoberem zachodzi i pod tym względem, że Szober zdania warunkowe dzieli na rzeczywiste, możliwe i nierzeczywiste, a autorowie (§ 173) na rzeczywiste i nierzeczywiste, a dopiero nierzeczywiste na możliwe i niemożliwe. Znowu różnica, także niekonieczna.

Pod względem metodycznym uważam za usterkę łączenie zbyt wielu przykładów różnej kategorji w jednym ustępie na początku i analizowanie ich pokolei z odwoływaniem się do nich przy pomocy liczb porządkowych. Na młode umysły jest to za ciężkie, trzeba im różne kategorje wyodrębnić nietylko rzeczowo ale i graficznie. Do takich trudnych ustępów zaliczam np. §§ 150, 155, 156, 157, 162.

Ogólny sąd. Pod względem rzeczowym podręcznik stoi na wysokim poziomie. Braki, na które zwróciłem uwagę w powyższym rozbiorze, to raczej drobne przeoczenia, nieścisłości lub odmienne pojmowanie zjawisk językowych. Poziom naukowy gramatyk szkolnych podniósł się przez ten podręcznik na wysoki poziom.

Z metodycznego punktu widzenia pożądana byłaby istotnie większa jednolitość pojmowań, określeń i podziałów dla uproszczenia i ułatwienia nauczania szkolnego.

Porównywając opisową część gramatyki Szobera dla seminarjów nauczycielskich z ocenianym tu podręcznikiem, muszę tamten uznać z tego metodycznego, szkolnego punktu widzenia za lepszy. Odpowiada więcej programowi, który wymaga opisu współczesnego języka literackiego, a psychologiczne i historyczne pogłębienie przeznacza na wyższe stopnie nauki. To złączenie opisowego wyjaśnienia z historycznem w omawianym tu podręczniku utrudnia bardzo używanie go na stopniu niższym. Wykład Szobera i ujęcie przez niego tego wykładu w układzie ustępów w druku uważam za lepsze i prostsze. Jeżeli Szober ma trudne ustępy w wymianie głosek i słowotwórstwie, autorowie mają je w wymianie głosek, deklinacji i konjugacji. Rozmiarami oba podręczniki są sobie równe. Mówię tu o opisowej części gramatyki Szobera.

Z wskazanemi w ocenie uproszczeniami i pominięciem historycznych wyjaśnień można podręcznika używać w niższem gimnazjum i w kl. IV, a również w seminarjum na trzech pierwszych kursach. Jeżeli nowe wydanie uprości wykład i oddzieli część historyczną od opisowej, podręcznik będzie bardzo dobry.

Poznań. Ignacy Stein.

Język nie jest strojem kobiecym, wystawionym na dziwactwa mody i wymysły przymilenia, któryby wolno było giąć, wykręcać i przerabiać, żeby go potem porzucić i zaniechać. Jest to owszem ustawa, wskazana przez towarzyską potrzebę, wyrabiana wiekami ze skłonności obyczajów i charakteru narodu, doskonalona postrzeżeniami i talentem znakomitych ludzi a utwierdzona zgodnem przyjęciem i powszechnem całego ludu używaniem. *Jan Śniadecki.*

POWIERZCHNIA TRÓJKĄTA.

(Lekcja w klasie IV.)

W poprzednich lekcjach zapoznałem dzieci z obliczaniem powierzchni czworoboków: kwadratu, prostokąta i ukośników. Wiadomości te stanowią znakomitą podstawę do nowej lekcji, t. j. do obliczania powierzchni trójkąta.

Przygotowanie. Właściwego przygotowania, któreby się logicznie i ściśle metodycznie łączyło z nowym materjałem, niema tu. To, co nazwałem podstawą nowej lekcji, nie jest przygotowaniem w właściwem znaczeniu tego słowa, gdyż materjał ten będzie coprawda zużyty w nowej lekcji, ale nie, jak to się zwykle dzieje, na jej początku, po którym następuje wypowiedzenie celu, podanie nowego materjału itd., lecz będzie służył w głównej mierze podczas podania nowego materjału do łatwiejszego — zupełnie naturalnego — poznania stosunku trójkąta do czworoboku, mającego z nim wspólną podstawę i wspólną wysokość.

Lekcję tę rozpoczynam więc od podania celu w formie zagadnienia, mianowicie: Jan — uczeń oddziału IV — prosi ojca swego, aby mu oddał do własnego użytku kawał pola, który rozciąga się za stodołą i jest zarzucony kamieniami i zarośnięty chwastem. Ojciec godzi się na tę propozycję pod warunkiem, że Janek obliczy powierzchnię tego pola, mającego kształt trójkąta. Jan przystaje na to i zabiera się do pracy, a my mu pomożemy.

Podanie nowego materjału, czyli rozwiązywanie zadania. (Zaznaczam, że podobne zadania, t. zw. kryte i inne rozwiązywały dzieci przy obliczaniu poprzednio wymienionych czworoboków; ponadto nadmieniam, że z ogólnemi wiadomościami o trójkątach zostały dzieci zapoznane już przedtem). Jaki kształt ma pole, o którem jest mowa w zadaniu? (Kształt trójkąta.) Powtórz zadanie! (Obliczyć powierzchnię pola.) Zanim zabierzemy się do tej pracy, musimy znaleźć sposób obliczania powierzchni trójkątów wogóle. Wykreśl w tym celu trójkąt prostokątny! Oznacz go, jak zwykle, literami! (*A B C*.) Przypomnijcie sobie ogólne prawidło obliczania powierzchni znanych wam już czworoboków, t. j. kwadratu, prostokąta i ukośników! (Podstawa $\times$ wysokość.) Co otrzymamy więc, mnożąc podstawę trójkąta *A B C* przez wysokość? (Powierzchnię kwadratu wzgl. prosto-

kąta.) Rozwiążemy to zadanie! (Zaznaczam, że oprócz rysunku na tablicy, ma każdy uczeń podobny rysunek — trójkąt prostokątny — w swoim zeszycie, służącym specjalnie do geometrji; jest jednak pewna różnica pomiędzy temi rysunkami, spowodowana zupełnie dowolną miarą podstawy i wysokości.) Każde dziecko stwierdzi teraz pomiary podstawy i wysokości swego trójkąta; prócz tego jedno dziecko jest zajęte tą samą czynnością przy trójkącie wykreślonym na tablicy. Które zadanie możemy teraz rozwiązać? (Podstawę pomnożyć przez wysokość.) Zróbcie to! Co otrzymałeś? (Powierzchnię prostokąta — wzgl. kwadratu.) Dokładniej! (Powierzchnię prostokąta — wzgl. kwadratu, którego podstawa wynosi x cm, a wysokość y cm.) Wyliczone zadanie napisać obok trójkąta! Powiedz jeszcze raz, co otrzymałeś, mnożąc podstawę przez wysokość? (Powierzchnię prostokąta, wzgl. kwadratu.) Uzupełnij rysunek, tak aby widzieliśmy, o który prostokąt wzgl. kwadrat chodzi i dopisz brakującą literę! Czytaj (nazwij) teraz prostokąt wzgl. kwadrat, którego powierzchnię obliczyłeś. Ile wynosi ona? (Np. 40 cm^2.) Co oznacza 40 cm^2? (Powierzchnia prostokąta.) Albo? — Popatrz dobrze na rysunek! (Powierzchnię dwóch trójkątów.) Jakie wydawają się wam te dwa trójkąty w porównaniu do siebie? (Zdaje się, że są sobie równe.) Przekonamy się.

Jeżeli dzieci nie znają zasad równości trójkątów (wypadek, który prawie zawsze zachodzi w szkołach niżej zorganizowanych), to dowód można przeprowadzić w sposób następujący:

Dzieci kreślą na oddzielnym kawałku papieru trójkąt zupełnie równy pierwszemu i wycinają go; potem nakładają go na ten trójkąt (drugi), który pierwszy uzupełnia do prostokąta wzgl. kwadratu. Jakie są oba trójkąty? (Równe sobie.) Ile wynosi ich łączna powierzchnia? (Np. 40 cm^2.) Ile wynosi zatem powierzchnia jednego trójkąta? (20 cm^2.) W ten sposób obliczy każde dziecko powierzchnię swego trójkąta. Kilka wyników każę sobie podać celem przeprowadzenia abstrakcji; poprzednio jednakże obliczą dzieci jeszcze powierzchnię trójkątów ostrokątnych i rozwartokątnych, które uzupełnią do ukośników. Ponieważ nie napotkają tu na wysokości, już samo przez się wykreślone, przeto muszą to dodatkowo uzupełnić.

Abstrakcja. Na tablicy mam:

Podstawa	Wysokość	Powierzchnia czworoboku	Powierzchnia trójkąta
10 cm	5 cm	50 cm^2	25 cm^2
8 „	6 „	48 „	24 „
9 „	8 „	72 „	36 „

Czynność abstrakcji przeprowadzi się bez żadnych trudności, gdyż wynika ona z poprzedniego wnioskowania. Jeżeli dzieci są conajmniej średnio inteligentne, to główne pytanie abstrakcji można stawić na samym początku. Otóż: „Jak obliczyłeś powierzchnię swego trójkąta?“ (Podstawę pomnożyłem przez wysokość a otrzymany iloczyn podzieliłem przez 2.) Dla przekonania się, czy dzieci naprawdę zupełnie dobrze zrozumiały przebieg „podania nowego materjału“, pytam dodatkowo: „Dlaczego dzieliłeś przez 2?“ (Bo powierzchnia otrzymanego kwadratu wzgl. prostokąta lub ukośnika równa się dwom równym trójkątom, a mię chodziło o powierzchnię jednego trójkąta.) W jaki sposób obliczyłeś powierzchnię swego trójkąta? — A ty? — W ten sposób oblicza się zawsze powierzchnię trójkąta. Jak więc?

Teraz zapewne Janek już sam obliczy powierzchnię pola, o którem była mowa na samym początku lekcji. O ileby zabrakło czasu na wyliczenie tego zadania w szkole, można dzieciom polecić, by z gotowem wyliczeniem już przyszły na następną lekcję.

Zastosowanie.

1) Zadania czysto abstrakcyjne. 2) Zadania kryte.

Łuszkowo. R. Szlandrowicz.

JĘZYK MÓWIONY A PISANY.

(Lekcja w klasie VI.) *)

Pisownia nasza opiera się na zasadach: fonetycznej, morfologicznej, historyczno-etymologicznej i historyczno-zwyczajowej (prof. Szober). Dziecko chcemy w tej lekcji zaznajomić z faktem, że to, co wymawiamy, często także piszemy, ale zdarza się też przeciwnie: to, co wymawiamy, tego nie piszemy i odwrotnie.

Rozumie się, że tego wykładu nie wygłosiłem dzieciom przed lekcją, bo one same do tego doszły i to bardzo prędko w czasie

*) Przedstawiam lekcję niniejszą tak, jak ją przeprowadziłem w klasie.

nauki. Przygotowałem sobie pięć grup wyrazów. Cztery grupy posłużyły mi do zilustrowania lekcji a piąta grupa do zebrania lekcji w całość. Wyszedłem od grupy wyrazów bez związku z tekstem, bo chodziło mi właśnie o to, by one były odosobnione, żeby treść nie tłumaczyła ich znaczenia a zatem i nie ułatwiała ich pisowni. Następnie wyrazów tych nie pisałem na tablicy wcześniej, aż dzieci je wymówiły i tu także dlatego, żeby pismo nie przesłaniało wymowy.

W lekcji oparłem się na zasadzie fonetycznej i etymologicznej. Bez żadnego wstępu podałem wyraz z grupy:

1. mama,
noga,
brat.

Każdy wyraz zosobna dzieci naprzód wymawiały a potem to, co słyszały (te dźwięki), pisały (mama, noga, brat).

Następnie, gdy dzieci skończyły to, dałem wyraz z następnej grupy:

2. siano (śano),
ciało (ćało),
ciele (ćele).

I znowu dzieci naprzód każdy wyraz pokolei wymawiały. Dźwięki, które w mówieniu słuchowo wyodrębniły, kazałem napisać na tablicy i w zeszytach. Tutaj przy porównaniu pisma z mową uczniowie już zauważyli różnicę i orzekli, na czem ona polega.

Następnie dałem trzecią grupę wyrazów ale z niej tylko jeden (potem chciałem podać drugi). Kazałem dzieciom wymówić „stóg“ (stuk). Właśnie o ten wyraz chodziło mi, żeby dzieci napisały. Tymczasem uczniowie uprzedzili mnie, mówiąc, że nie wiedzą, jak napisać ten „stuk“, bo są dwa „stuki“:

3. stóg (stuk),
stuk (stuk).

Nie wiedzą, o który mi chodzi, bo słuchowo nie można go wyróżnić. Napisali więc te dwa wyrazy sami tak, jak się one piszą i jak się je wymawia. I tutaj miałem dowód, jak pismo „przyćmiewa“ wymowę. Uczeń, który pisał na tablicy wyraz „stóg“ tak, jak się on wymawia (stuk) uparł się, że koniecznie musi być napisane „stók“. Musiałem go naprowadzać na to, że w wymowie nie wyróżnia „ó“ i „u“ — tylko jeden dźwięk „u“.

To samo było i przy następnej grupie wyrazów
4. Bóg (buk),
Bug (buk),
buk (buk).

Dzieci tak, jak poprzednio tak i teraz same doszły do tego, że przy pisaniu nie można polegać na tem, co się słyszy, lecz w razach wątpliwych należy zastanowić się nad pochodzeniem wyrazu. Przystąpiłem do zebrania w całość tego, co dzieci zaobserwowały. W zebraniu lekcji dzieci stwierdziły, że często piszemy to, co słyszymy i nato dały własne przykłady. Stwierdziły również, że na wymowie nie należy polegać wtedy, gdy chcemy napisać, to co słyszymy. Dla stwierdzenia tego faktu podałem piątą grupę wyrazów: 5. ląd (lont),
lont (lont).

Dzieci i tu objaśniły to, co zaobserwowały. Dałem jeszcze kilka przykładów: renka (ręka), może (morze) itd. Podałem termin: zasada fonetyczna, zasada etymologiczna, etymologja (tablica!).

Lekcja ta nie zajęła mi całej godziny, bo nie spodziewałem się, że weźmie taki właśnie obrót. Do domu dałem dzieciom zadanie następujące: Wymowa napisanego wyrazu: dębina, mosiądz, kręty. Objaśnić różnicę między językiem mówionym i pisanym.

Zdaje mi się, że lekcję dobrze przeprowadziłem. Ktoby ją inaczej i lepiej przeprowadził, niech będzie łaskaw napisać o tem w *Uwagach dyskusyjnych*.

Strzemieszyce. Józef Har.

WYCINKI.

Szkolnictwo litewskie w Wileńszczyźnie a polskie na Litwie.

Rozmowa prof. Birżyszki z ministrem W. R. i O. P. Dobruckim.

Podczas swego pobytu w Warszawie przedstawiciel prasy litewskiej prof. M. Birżyszka odwiedził 3 lutego ministra W. R.i.O.P. p. Dobruckiego, z którym rozmawiał na temat spraw oświatowych wśród Litwinów wileńskich i sejneńskich.

Minister Dobrucki wskazał, że w stosunkach rządu polskiego i Ministerstwa W. R. i O. P. do szkolnictwa litewskiego wypada odróżnić stanowisko przed wypadkami jesiennemi od obecnej taktyki rządu polskiego względem mniejszości, a szczególnie oświaty litewskiej. Wypadki, które zaszły jesienią, zamknięcie 46 szkół litewskich i seminarjum nauczycielskiego, jak również areszty wśród nauczycieli litewskich (w Wilnie), są aktem politycznym i nie wynikają ze stano-

wiska Ministerstwa W. R. i O. P., co staje się zrozumiałe chociażby ze słów marszałka Piłsudskiego, gdy zdecydował się na zamknięcie szkół litewskich: „No, panie ministrze, będziesz pan teraz płakał. jednakże wypada to zrobić". Mimo to minister postarał się, by gimnazjum litewskie nie zostało zamknięte.

Co do stosunku samego ministra i wogóle obecnego rządu polskiego do szkolnictwa litewskiego, najlepszym dowodem dobrych stosunków było podziękowanie prezydjum towarzystwa oświatowego „Rytas" jeszcze przed smutnemi wypadkami w jesieni i udanie się samego prezesa „Rytasa" do Kowna w celu ostrzeżenia w imieniu rządu polskiego przed zamykaniem szkół polskich w niepodległej Litwie, o czem władze polskie się dowiedziały. Litewskie gimnazjum w Wilnie nie otrzymałoby praw państwowych, gdyby nie było litewskie. Prywatnym szkołom litewskim nie stawiano przeszkód. Minister na podstawie cyfr oświetlił stan szkolnictwa litewskiego w Wilnie przed wypadkami w jesieni, mianowicie w r. 1926—1927 były czynne dwa gimnazja litewskie (w Wilnie i Święcianach), 23 początkowe szkoły rządowe z językiem wykładowym litewskim, 26 szkół początkowych z językiem wykładowym litewskim i polskim, 97 prywatnych szkół początkowych z językiem wykładowym litewskim, z których obecnie zamknięto 46.

Minister uchylił zbyt wielkie wymagania byłego rządu co do języka polskiego w szkołach mniejszości i obecnie zadowala się jedynie egzaminami w języku polskim z następujących przedmiotów: język polski, historja i geografja Polski; tylko te przedmioty są wykładane w języku polskim.

Co do poruszonego przez prof. Birżyszkę braku szkół litewskich w kraju sejneńskim nietylko po wypadkach jesiennych, lecz również przed niemi, minister oświadczył, iż sprawy oświatowe tego kraju są obecnie przekazane z Kuratorjum białostockiego wprost do Warszawy; odtąd nie było zażaleń w tym względzie i minister nie wątpi, że szczególnie obecnie „mała wyspa sejneńska" i Litwini tego kraju, nie będą mieli powodu do skarg.

Rząd polski zabiega z własnej inicjatywy, by cała ludność państwa polskiego była należycie oświecona, by i mniejszości otrzymywały światło wiedzy w ojczystej mowie. Niestety, nie wszystko może być natychmiast wykonane. Rząd polski uznaje również potrzebę wykładania języka litewskiego i literatury w uniwersytetach, więc i na uniwersytecie wileńskim, jednakże obecna autonomja uniwersytetów nie pozwala rządowi rozstrzygać tych kwestyj samodzielnie. Mimo to minister ma nadzieję, iż kwestja ta wkrótce zostanie należycie rozstrzygnięta.

Kończąc rozmowę, po udzieleniu odpowiedzi na zapytania prof. Birżyszki, minister zadał ze swej strony pytanie, o wyjaśnienie którego prosił kowieńczan i prof. Birżyszkę. Z chwilą, gdy litewskie Ministerstwo Oświaty zaczęło stosować okólnik, na mocy którego do szkół polskich mogą uczęszczać jedynie dzieci, których rodzice mają w paszportach zapisaną narodowość polską, liczba dzieci w szkołach polskich zmniejszyła się z 4000 do 350. Częstokroć narodowość w paszportach była zapisywana bez pytania właścicieli, lub nawet wbrew ich życzeniu. Jednakże rozporządzenie byłego rządu litewskiego przed przewrotem, zezwalające osobom, które sobie tego życzą, poprawiać rubrykę narodowości w odpowiednich urzędach, obecny rząd litewski uchylił, wydając inny okólnik.

Prof. Birżyszka oświadczył, iż o ile rozporządzenie wskazania narodowości opartego na paszportach, które można naprawić, jest stosowane względem wszystkich mniejszości, nietylko polskiej i jest zdrowe i słuszne, z czem się zgodził minister Dobrucki, o tyle po raz pierwszy słyszy on o wzbranianiu poprawiania narodowości.

Wyjaśni on tę kwestję po powrocie do Kowna, zwracając się w tym celu do ministra Spraw Wewnętrznych i ministra Oświaty. *Kurjer Wileński.*

Literatura a kino.

Kina polskie obiegał niedawno film pod tytułem *Karuzela udręczeń*, zaczerpnięty z powieści Johna Willarda, która obecnie wyszła nakładem „Roju". Film był podobno znakomity — powieść jest poprostu idjotyczna. Daje ona klasyczny przykład, jakiej „literatury" kino potrzebuje i jaką propaguje, przyzwyczajając miljony swoich widzów do bezmyślnej sensacji, nieartystycznej roboty, do wulgarności i prostactwa. Mamy tu niby romans kryminalny, ale gorszy literacko od najgorszych zeszytowych głupstw z tej samej mąki. Najtańsze zagmatwania, w których psychologja nie ma nic do czynienia; usuwające się ściany; trupy niewiadomo skąd i poco; rozwiązanie zupełnie obojętne — wszystko to „ilustrowane" ruchomemi obrazami zajmuje, jak słychać, widza i pociąga go. Jeszcze jeden dowód, że kino jest szkodnikiem wysokiej klasy. Podając brednie w sposób zaciekawiający, budzi smak do nonsensu i znieczula na wszystko, co nie jest najpowierzchowniejszą sensacją. *Kurjer Poznański.*

SPRAWY SZKOLNE ZAGRANICĄ.

ROSJA.

SZKOLNICTWO I OŚWIATA W ZSSR. Wbrew rozsiewanym mylnym pogłoskom przez propagandę bolszewicką o rzekomym wzroście ogólnym oświaty wśród mas ludowych, sprawę tę należy traktować z zupełnie innego punktu widzenia. Szkolnictwo bowiem i oświata mają w Rosji zgoła odmienne znaczenie niż w świecie cywilizowanym, i służyć mają osobnym celom, tj. wychowaniu przyszłych pokoleń komunistów. Grupa rządząca, zdając sobie doskonale sprawę, jak ważnym czynnikiem propagandowym może być oświata, postarała się nietylko o stosowny program wychowawczy, zaczynając już od dzieci w wieku przedszkolnym, lecz także o odpowiednie zorganizowanie placówek oświatowych dla dorosłych, począwszy od kursów dla analfabetów, szkół zawodowych, uniwersytetów ludowych, aż do bibljotek, klubów, teatrów, które wszystkie mają za zadanie wykorzeniać z umysłowości ludności dawne przesądy burżuazyjne i kształcić nowe zastępy zwolenników partji. Starając się zatem o tępienie analfabetyzmu i zwiększenie szkolnictwa, miano na myśli nie ogólne podniesienie kultury kraju, lecz interes czysto partyjny.

Cechą szczególną szkolnictwa bolszewickiego jest jego charakter polityczny. Na jednym ze zjazdów Lenin wypowiedział się jasno, że nie można stać na stanowisku innych społeczeństw burżuazyjnych i organizować oświatę bez ścisłej łączności z interesem politycznym. Wszystkie szkoły i instytucje kulturalne są więc tylko organizacjami partyjnemi, szerzącemi zarazę komunizmu. Akcja

oświatowa zaczęła się od usunięcia dawnych wychowawców i myślicieli, którzy wierzyli jeszcze w takie utopie jak: ideały ludzkości, prawdę lub sprawiedliwość, zastąpiono ich działaczami politycznymi, którzy mieli wszczepiać zasadnicze pojęcia bolszewickie. Stworzenie nowego typu umysłowości, nie miało być jednak czysto teoretyczne. „Zadaniem rewolucji, mówił Lenin, jest zorganizować dziesiątki i setki miljonów ludzi". Praca polityczno-wychowawcza ma więc zarazem przyczyniać się do zorganizowania czynnego oraz do wzięcia świadomego udziału w dziele komunizowania społeczeństwa.

W programie każdej szkoły leży, do jakiegokolwiek stopnia by należała, wszczepianie w uczni poglądu materjalistycznego na świat i odpowiednie uzbrojenie ich celem bronienia swych praw. „Walka z bolszewizmem" podaje wyjątki z „Abecadła komunizmu", napisanego przez Bucharina i Preobrażeńskiego, w którem mówią: „Zadaniem nowej komunistycznej szkoły jest wychować burżuazyjne i drobno-burżuazyjne dzieci w duchu proletarjackim. W dziedzinie umysłowej w psychologji ludzi, szkoła komunistyczna powinna przeprowadzić takie same zniszczenie i eksproprjację społeczeństwa burżuazyjnego, jakie w dziedzinie ekonomicznej władza sowiecka przeprowadziła drogą nacjonalizacji narzędzi produkcji".

Ponieważ zasadniczy opór skierowany przeciw nowemu ustrojowi pochodzi ze strony etyki i religji, bolszewizm przedewszystkiem z nią rozpoczął walkę, chcąc wychować nowe pokolenia zdala od wszelkich zasad moralnych. W temże samem dziele czytamy: „Nowa szkoła wprowadza przymusowe wypędzenie religji ze swoich murów, we wszystkich jej postaciach, bez względu na żaden pretekst, pod którym chciałyby wepchnąć ją do szkoły zacofane grupy rodziców".

W tym duchu zaczyna się kształcić dzieci od lat najmłodszych, gdyż jako własność państwowa jeszcze w okresie przedszkolnym mają być oddane do odpowiednich instytucyj rządowych. Od lat 7 do 17 mają uczęszczać do bezpłatnych zakładów bolszewickich, gdzie wspólna nauka dla dziewcząt i chłopców połączona ma być z pracą fizyczną. Internaty szkolne mogą przyzwyczajać młodzież do życia komunistycznego i syndykalnego i przysposabiać do prowadzenia następnie kampanij politycznych. Największa jednak prymitywność tych zakładów przy okropnych warunkach zdrowotnych, szerzy tylko ostateczne zepsucie moralne, degenerując fizycznie i moralnie nowe pokolenie.

Po ukończeniu szkoły podstawowej można przejść do szkoły wyższej specjalizującej, która obejmuje w skrócie naukę szkół średnich, poczem dopiero otwierają się uniwersytety robotnicze. Prócz wyższych kwalifikacyj zawodowych, niektóre z tych uniwersytetów są poświęcone specjalnie naukom politycznym. Uczniowie są w nich także utrzymywani przez państwo, które nadto obowiązuje się wspierać ich rodziny. Celem uniwersytetów komunistycznych jest przysposobić przyszłych nauczycieli komunizmu i wykształcić odpowiedni rządzący aparat państwowy. Kandydaci, proponowani przez związki komunistyczne i syndykalne, zajmują też potem odpowiedzialniejsze stanowiska w partji.

Prócz tego regularnego systemu wychowania bolszewickiego, partja rządząca stara się także o bezpośredni wpływ propagandowy na masy przenikający

pod pozorem oświaty. Służyć temu mają kursy dla analfabetów, i dla półanalfabetów i kursy wieczorne dla robotników i włościan, dające im podstawowe wiadomości szkoły ludowej. Oczywiście, że główną lekturą tych „oświeconych" mają być następnie przedewszystkiem broszurki komunistyczne.

Prócz kursów zręcznym środkiem agitacyjnym są czytelnie ludowe, bibljoteki, kluby, z których naturalnie usunięto wszelką burżuazyjną lekturę, zajmujące się także w pierwszym rzędzie wychowaniem politycznem, a jak się Biuletyn informacyjny, wydawany przez Z. S. S. R. dla zagranicy, wyraża, te ośrodki czerwone rozsiane są w dziesiątkach tysięcy po całem państwie, docierając do wszystkich umysłowości.

Zapomocą referatów, odczytów popularnych i pogadanek tłumaczy się podstawy ustrojowe sowieckie, działając równocześnie na wyobraźnię ilustracjami afiszami, przedstawieniami kinematograficznemi i teatrami robotniczemi. W środkach i zręczności propagandy sowiety przeszły nawet fabrykantów amerykańskich.

Jakież są jednak rezultaty praktyczne tego wychowania? W pierwszym rzędzie, jak to wskazuje sowiecki biuletyn informacyjny, jest zanik nietylko praktyk, ale i pojęć religijnych i uwolnienie się z więzów świata „burżuazyjnego" czyli wszelkiej cywilizacji, a wprowadzenie na to miejsce, jak świadczy o tem szereg dokumentów bolszewickich, demoralizacji, rozkładu fizycznego i moralnego obok nieprzebitych ciemności ignorancji. Żuk. *(S. P.)*

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. Kol. S. M. w P. Pytanie w sprawie uposażenia. Wstąpiłem do szkolnictwa jako nauczyciel tymczasowy niewykwalifikowany 18 XI 1923 r. Egzamin dla tymczasowo wykwalifikowanych zdałem 5 V 27 r. Czy przysługują mi pobory kategorji X szczebla c? Od którego czasu?

Odpowiedź. Nauczyciel nieposiadający przepisanych kwalifikacyj otrzymuje uposażenie grupy XI i posuwa się tylko w obrębie tej grupy (art. 41 ustawy uposażeniowej). Z chwilą uzyskania przepisanych kwalifikacyj ma zastosowanie art. 40. Przy zastosowaniu tego przepisu wliczają władze do wysługi lat służbę, pełnioną w charakterze nauczyciela niewykwalifikowanego. W myśl tego przysługuje pytającemu się grupa Xc i to od 1 czerwca 1927 r. bł.

P. Kol. P. w J. Pytanie. Zostałem zamianowany nauczycielem tymczasowym od 1 IX 1924 r. (szczebel b). Czy od 1 VII 1927 przysługuje mi szczebel c płacy poborów? Będąc nauczycielem na samodzielnej posadzie, czy mam prawo do wynagrodzenia za administrację? Jeżeli tak, czy władza wypłaci mi wstecz od 1 lipca 1927 r. czy od 1 kwietnia 1927 r. W tej sprawie wysłałem wniosek do Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego lecz dotychczas nie otrzymałem odpowiedzi.

Odpowiedź. Ze względu na to, że P. Kol. zwrócił się już urzędowo do Kuratorjum, uważamy informację naszą za zbyteczną i radzimy poczekać jeszcze kilka dni na rozstrzygnięcie władzy. Red.

P. Kol. M. w R. Pytanie. Nauczyciel, będąc na samodzielnej posadzie, kupił za własne pieniądze i zasadził drzewka. Po opuszczeniu posady koszta kupna pobrał z kasy szkolnej. Czy miał prawo do tego i czy następca jego zobowiązany jest ową sumę kasie zwrócić?

Odpowiedź. Nauczyciel poczynił na roli, którą użytkował nakłady, do których nie był zobowiązany i na które — prawdopodobnie nie miał zezwolenia właściciela. To też nauczyciel ma prawo zabrać drzewka, w które rolę względnie ogród zaopatrzył. Nie może zaś żądać od kasy szkolnej wynagrodzenia, względnie samowolnie pobrać z kasy szkolnej odszkodowania, gdyż drzewka nie były konieczne do prowadzenia prawidłowego gospodarstwa. W konkretnym wypadku nastąpić winno rozliczenie pomiędzy odchodzącym nauczycielem a następcą, wynikiem którego winno być przyjęcie drzewek przez następcę, który w razie odszkodowania staje się właścicielem drzewek. Gdy jednakże następcy nie zależy na tych drzewkach i równowartości do kasy nie wpłaci, wtedy drzewka są własnością nauczyciela odchodzącego, który niemi swobodnie dysponować może. W tym też wypadku nauczyciel odchodzący jest obowiązany zwrócić kasie szkolnej pobrane już odszkodowanie, chyba że właściciel lub użytkowca roli odmawia wydania drzewek. bł.

P. Kol. M. w M. Ch. Pytanie. 1. Czy podług art. 147 pragmatyki nauczycielskiej jestem kierownikiem szkoły i czy należy mi się dodatek za kierownictwo od 1 I 1927? (Jestem nauczycielem stałym od 1 II 1926 r. Patent ustalenia.)

2. Czy mam prawo żądać dodatku za rolę, bo tutejsza szkoła żadnej nie posiada?

3. Jaki cel mają kursy wakacyjne, które Kuratorjum zamierza urządzić w tym roku?

Odpowiedź. 1. W tym wypadku konkretnej odpowiedzi udzielić nie możemy, gdyż brak nam danych co do stanu faktycznego. Zwracamy uwagę na notatkę ogłoszoną w Nr. 20 Przyjaciela Szkoły 1927 r, str. 887, o której przestrzeganie prosimy.

2. Nie, gdyż ustawa uposażeniowa w obecnem brzmieniu nie przewiduje już odszkodowania za rolę niedostarczoną.

3. W roku 1928 projektowane są kursy dla wykwalifikowanych nauczycieli i to a) ogólnokształcące, (jak np. kursy rysunków, śpiewu, fizyki, geografji itp.) jak i b) przygotowujące do kolokwjum wstępnego na państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie. Program ostateczny dotąd nie ustalono. Inspektoraty Szkolne otrzymają wkrótce bliższe dane. Proponujemy więc w tym względzie zasięgnąć konkretne informacje w Inspektoracie Szkolnym. bł.

P. Kol. A. M. w C. Pytanie. Czy nauczycielowi stałemu, żonatemu, który z własnej pensji utrzymuje matkę, nie mającą żadnej odrębnej gospodarki, ani też innych środków na wyżywienie, przysługuje prawo do dodatku ekonomicznego na matkę, czy nie?

Odpowiedź. Nie, gdyż matka nie jest członkiem rodziny w zrozumieniu art. 4 ustawy uposażeniowej z dnia 9 października 1923 (Dz. U. R. P. Nr. 116, poz. 924). bł.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.